LIRE – LES METHODES DE LECTURE

Le débat sur les méthodes de lecture occupe le devant de la scène de la lecture ; la querelle des méthodes est ancienne, et dure encore aujourd'hui.

I. Qu'appelle-t-on une méthode de lecture ?

La méthode désigne une démarche qui conduit l'élève à l'identification des mots à partir d'un inventaire systématique des rapports graphèmes/phonèmes et de leur combinatoire.

II. Méthodes donnant priorité à l'apprentissage du code

Ces méthodes ascendantes ont pour point commun de se vouloir cartésienne et d'aller du simple au complexe, à savoir de la lettre (ou du phonème) à la syllabe, de la syllabe au mot, du mot à la phrase.

1. Méthodes syllabiques

Elles sont considérées comme les plus anciennes.

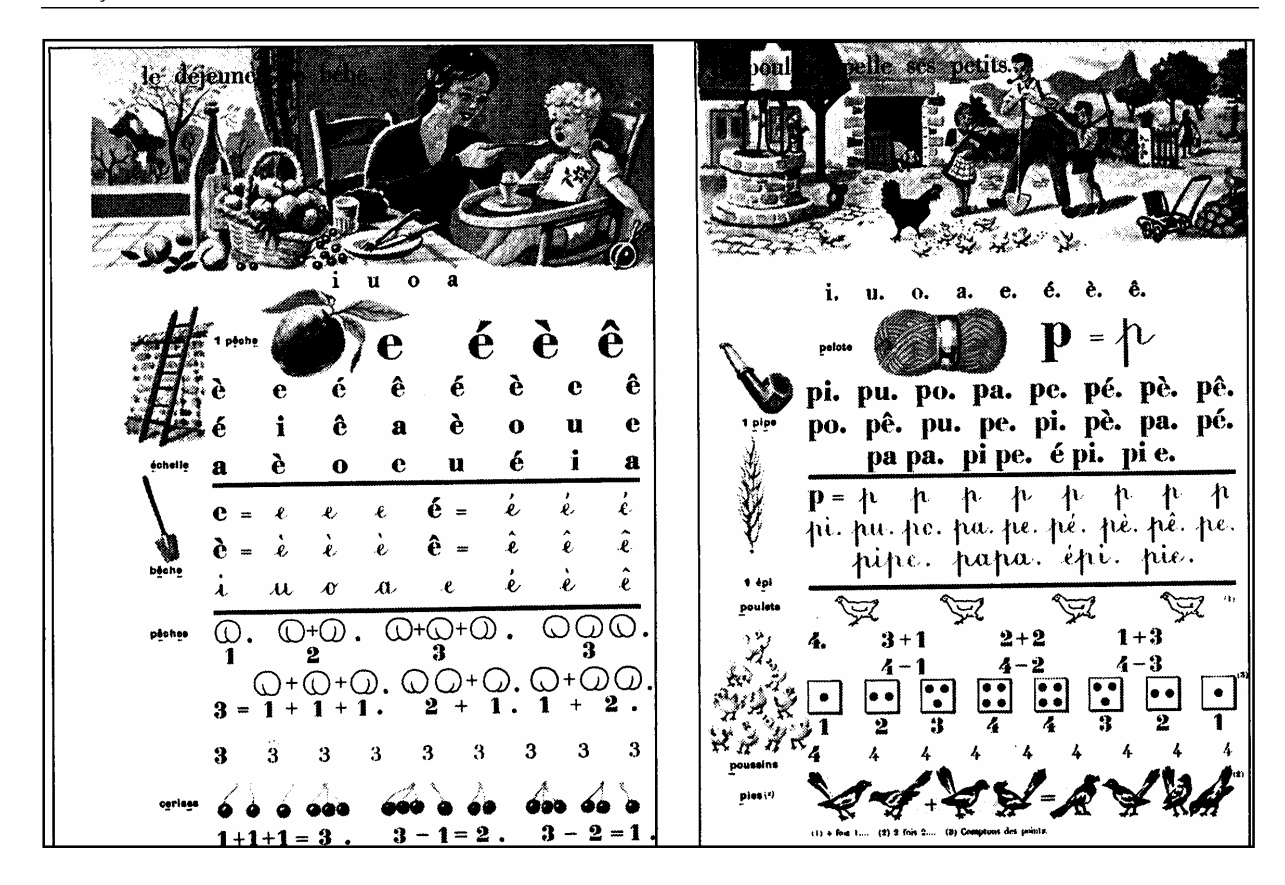
Leur principe est simple : il consiste à partir de petits éléments du code écrit et à les faire apprendre (oraliser / mémoriser) aux enfants en même temps qu'on fait avec eux l'inventaire des combinaisons possibles de ces éléments entre eux pour former les syllabes les plus courantes. On identifie progressivement dans des mots et des phrases les syllabes étudiées et par assemblage de ces syllabes on produit des mots dont on reconnaît le sens après coup. Il y a séparation entre oralisation et découverte du sens. Ce sens n'a que peu d'importance car il s'agit plus de reconnaître qu'il y a du sens que de savoir quel est ce sens.

Ces méthodes reposent sur l'idée que lire est un acte d'association simple de lettres et syllabes puis en mots. Elles sont dites syllabiques ou synthétiques car elles partent des lettres ou des sons pour constituer des syllabes avec lesquelles pourront être formés des mots.

- A partir des lettres

  Le manuel emblématique fonctionnant sur les principes de la méthode syllabique stricte est la Méthode Boscher ou La journée des tout-petits [1].

[1] M. Boscher, V. Boscher, J. Chapron, M.-J. Carré, La journée des tout-petits, Belin, 1ère édition 1928, réédité en 1984.



D'autres manuels utilisent ces méthodes de manière moins caricaturale, tels que Daniel et Valérie [2] ou La clé des mots.

Ces méthodes proposent une progression dans l'apprentissage des voyelles et des consonnes ce qui est sécurisant pour l'enseignant. Dans ces manuels chaque leçon porte sur une unité graphique, en commençant en général par les voyelles de base (a/e/i/o/u), les consonnes usuelles, puis la combinaison consonne + voyelle (pa, pi, pu…), les voyelles composées (au ; ou…), les groupes de consonnes (br, cr…).

Chaque acquisition nouvelle doit se faire en utilisant les apports précédents. Le principe pédagogique de départ repose sur le fait que l'apprentissage se fait par la constitution de mécanismes de base et que cela doit prendre autant de temps que nécessaire. Le principe moral qui en découle est que apprendre à lire est une éducation à la rigueur et à l'effort. Le plaisir en est la récompense, qui arrive bien tard dans l'apprentissage tel quel !

<u>Critiques / avantages</u>

- rigidité de la progression ;
- pauvreté des énoncés ;
- progrès mesurables en nombre de leçons étudiées ;

[2] L. Houblain, R. Vincent, Daniel et Valérie, Fernand Nathan, 1964.

- paradoxe : on va du simple au complexe ; or, n'est-il pas plus complexe d'apprendre des éléments dénués de sens que d'autres qui en ont ?
- cette démarche demande à l'enfant un haut degré d'abstraction.

- A partir des sons

  Dans les années 70 arrivent en France, en provenance du Canada, Le Sablier qui a semblé un moment bouleverser l'apprentissage de la lecture. Il s'agit d'une méthode à base phonologique. Elle fonctionne en fait de façon classique selon le modèle ascendant mais sa nouveauté réside dans le fait que l'élément de base n'est plus la lettre mais le phonème. L'essentiel du travail consiste en l'épellation phonétique, analyse de la chaîne parlée, pour y repérer ou isoler des phonèmes dans des phrases ou des mots. On apprend alors les diverses correspondances graphiques (appelé costume du phonème). Cette recherche aboutit à répertorier le plus de graphies possibles pour chaque phonème sans toujours se soucier de leur fréquence et de leurs conditions d'apparition. Par exemple il s'agira de trouver toutes les façons d'écrire le son [u] : aou, aoû, où, ou, …

Il s'agit d'une méthode très structurée :

Le 1er jour, on étudie une comptine :

- les enfants doivent être capables de mimer la comptine ;
- ils doivent situer le phonème étudié dans la chaîne sonore ;
- enfin, ils voient comment s'écrit le phonème, par exemple [o] : au/eau/o/ot/os/aux…

Le 2ème jour, ils proposent des mots où on entend le son privilégié :

- les mots sont expliqués, analysés phoniquement puis graphiquement ;
- ils forment des phrases avec les mots contenant le son appris ;
- le maître pratique un renforcement technique en faisant manipuler, lire, copier des syllabes artificielles.

Le 3ème jour, on travaille sur des phrases de la vie courante.

Le 4ème jour, la classe fabrique un conte collectif et lit le conte du manuel.

Le 5ème jour, le maître vérifie les acquis.

Sont directement inspirées de cette approche les versions successives de Au fil des mots[3]. Plus largement, il en est resté le point de départ phonologique et l'habitude d'entraîner les enfants à constater la présence ou l'absence des phonèmes (j'entends / j'entends pas) et à repérer leur place dans les mots.

[3] Touyarot, Girbone, Au fil des mots, Nathan, 1977 / Debayle, Gatine, Touyarot, Le nouveau fil des mots, Nathan, 1992.

2. Les méthodes globales

Elles concurrencent les méthodes syllabiques. Le précurseur est le père Nicolas Adam, en 1787, qui part du principe que le mot a un sens, la lettre n'en n'a pas. Il faut donc apprendre à l'enfant des mots et non des lettres. Dans son ouvrage La vraie manière d'apprendre une langue quelconque, il indique comment soutenir l'intérêt de l'enfant en faisant de l'apprentissage un jeu. Decroly plus tard (1907) suit ce même principe qui consiste à favoriser chez l'enfant le désir de lire avant qu'il ne possède la technique.

Elles s'appuient sur la théorie de la perception qui dit que le tout précède la partie dans la perception des choses en général : on a d'abord la perception d'un ensemble, on ne voit les détails qu'après.

Les enfants sont donc invités à identifier des mots tirés de lectures faites par le maître ou issues de la vie de la classe, à les reconnaître et à les manipuler (étiquettes), et à recomposer de nouvelles histoires à partir du capital de mots ainsi constitués.

On part de phrases significatives en relation avec le vécu de l'enfant, son environnement familier et leur confrontation permet de trouver des mots identiques dans des phrases différentes. Ils constituent alors un capital de mots que l'on manipule et dans lesquels on isole des lettres à partir desquelles on compose des syllabes qui servent à leur tour à composer des mots. Telle quelle cette méthode n'a pratiquement jamais été appliquée en France.

3. La méthode naturelle

La méthode naturelle de Freinet (1969) se présente comme une variante des méthodes globales. L'intention de Freinet est de mettre fin au désintérêt de beaucoup d'élèves pour la lecture des syllabes sur un tableau mural. Il utilise diverses techniques pour amener l'enfant à manipuler les petits éléments du code écrit (comme par exemple les lettres de la casse d'imprimerie) pour les assembler sans que cette manipulation devienne un ennui en insérant autant que possible ces situations dans un contexte pédagogique qui leur donne du sens (journal ou correspondance scolaire). L'enfant devient acteur.

Cette méthode fait partie intégrante d'une conception pédagogique rompant avec les pratiques traditionnelles, fondée essentiellement sur la gestion coopérative de la classe. Elle associe étroitement l'apprentissage de la lecture à celui de la production de textes signifiants.

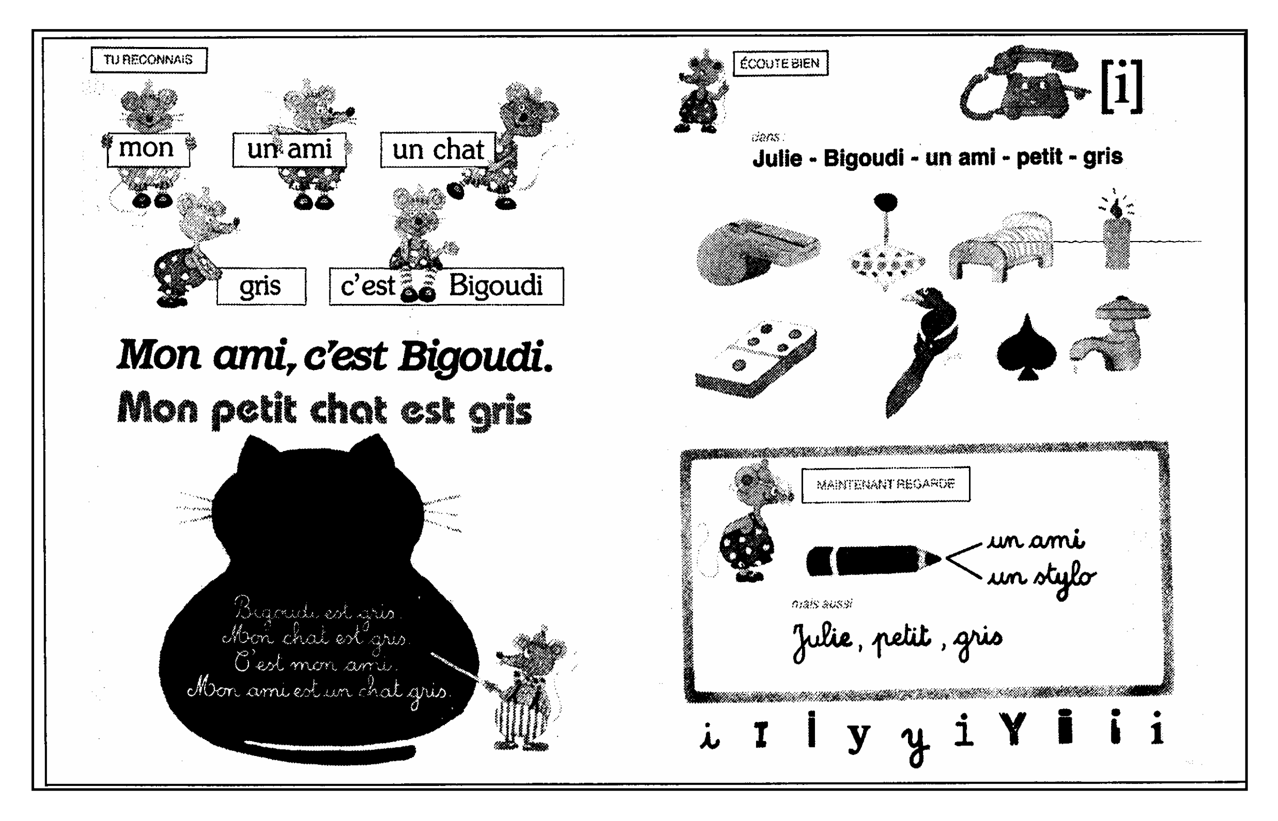
4. Les méthodes dites mixtes

Beaucoup de manuels de lecture ont été qualifiés par leurs auteurs de méthodes mixtes à départ global. Ils avaient pour objectif de fournir aux maîtres une méthode clé en main permettant aux enfants de se constituer un

capital de mots durant les premières semaines du CP avant de passer à l'étude des correspondances entre l'oral et l'écrit, maîtriser la combinatoire, accéder ainsi au déchiffrement et à la reconnaissance des mots.

Ces deux étapes associent le recours au contexte, et sont dans la pratique échelonnées dans la table des matières de l'ouvrage selon un calendrier rigoureux.

Généralement ces manuels présentent une famille ou un groupe d'enfants souvent accompagnés d'animaux familiers. Cela donne lieu à des formules de présentation, des phrases simples, voire simpliste, qui fournissent le premier capital de mots appris globalement et dans lesquels sont isolés les phonèmes, repérées les graphies, qui permettent d'entamer l'apprentissage de la combinatoire et de recourir au déchiffrement.



Ces méthodes permettent un élargissement du champ de vision plus conséquent que les méthodes syllabiques.

III. Méthode privilégiant l'accès au sens

1. Méthode idéovisuelle

Les années 70 voient apparaître une nouvelle conception de l'apprentissage de la lecture. Elle s'appuie sur le modèle descendant, et surtout postule pour l'essentiel que l'enfant doit être entraîné d'emblée à se confronter face à l'écrit comme un lecteur expert. En résulte une approche radicalement

différente, diffusée par eux ouvrages diffusés aux maîtres : La lecture à l'école d'E. Charmeux[4] et La manière d'être lecteur de J. Foucambert[5].

L'enfant doit apprendre à lire en lisant avec les moyens qui sont les siens et qu'il améliore au fur et à mesure de ses rencontres interactives avec l'information contenue dans les écrits.

L'apprentissage de la lecture doit porter sur des écrits sociaux vrais et non écrits scolaires aménagés. La notion même de manuel de lectures est récusée comme une aberration puisque tous les livres sont faits pour être lus sauf un le manuel de lecture qui ne procure ni plaisir ni information. L'oralisation est également proscrite pour que l'enfant accède directement au sens sans passer par le son.

2. Méthodes interactives

Certains maîtres fondent l'apprentissage de la lecture sur une démarche interactive. Cela signifie qu'ils prennent pour support des activités d'apprentissage de la combinatoire des textes qui leur paraissent plus à même de faire sens pour les élèves, et dans des proportions variables suivant les classes :

- des textes tirés d'albums, ;
- des textes sociaux dont la lecture a été rendue nécessaire par les projets menés en classe : invitation, prospectus, affiches, recettes… ;
- des textes écrits par le maître à partir des récits de vie des enfants ;
- des textes écrits par les enfants eux-mêmes, ceux que nécessitent les activités de la classe, qu'ils envoient à leurs correspondants ou qu'ils reçoivent d'eux.

Aujourd'hui, il existe des manuels comportant des écrits de type divers (recettes, mode d'emploi, narration…) dont les données constituent des indices primordiaux pour entrer dans le texte et faire des hypothèses, comme par exemple, Dame coca, Abracadabra.

IV. Les modèles de compréhension

1. Modèle ascendant (de bas en haut) = 1ère voie méthodologique

L'identification des mots est le véritable point de départ de l'activité de compréhension, qu'ils soient appréhendés par le déchiffrage (analyse et synthèse de syllabes ou mise en relation graphie/phonie) ou sous forme globale.

[4] Evelyne Charmeux, La lecture à l'école, CEDIC, 1975.

[5] Jean Foucambert, La manière d'être lecteur, OCDL-SERMAP, 1976.

Ce modèle privilégie donc la connaissance du code, la stratégie du déchiffrage. On retrouve en apparence la démarche classique des méthodes syllabiques. L'objectif pour l'enseignant est que l'enfant accède à l'automatisation du processus d'identification des mots.

On passe alors de la lecture de déchiffrage à la lecture courante. La possibilité d'oraliser les énoncés semblent être une preuve suffisante pour affirmer qu'ils ont été compris. Ce modèle sous-tend aussi bien les méthodes syllabiques que globales ou phonologiques.

2. Modèle descendant (de haut en bas) = 2ème voie méthodologique

L'accès à la signification est direct. Il n'implique pas un décodage de la succession des unités mais une saisie immédiate de formes globales.

Le lecteur ne perçoit ni des lettres ni des syllabes ni des mots mais des significations. Il prélève des indices de nature différente (linguistique, extralinguistique : chiffres, logos, mises en page, typographie) qu'il met en relation pour construire le sens des énoncés. Ces informations sont croisées avec celles sur le type d'écrit, les connaissances du lecteur, sa capacité à raisonner et inférer ce qui n'est pas dit, sa capacité à anticiper. L'identification des mots est alors perçue comme une conséquence de la compréhension plus que comme un point de départ. Cette démarche peut être qualifiée d'analytique, car elle part du complexe pour aller vers le simple. La démarche de Foucambert se rapproche de cette voie.

Exemple :

L'enfant est engagé dans un acte de lecture authentique comme la lecture d'un album au cours duquel il va rencontrer des difficultés puisqu'il ne sait pas lire. L'enseignant organise alors des aides de lecture de découverte de l'album ou de questionnement au cours desquels les enfants mettent en commun leurs connaissances et s'efforcent de donner un sens au message affiché (par exemple la page de l'album). Cette séance est aussi destinée à comparer les stratégies et procédures de découvertes utilisées par chacun. Des moments d'entraînement sur les difficultés précises liées à l'acte de lecture (vitesse de lecture, identification fine des mots, élargissement de l'empan visuel) sont organisés suivant les besoins rencontrés sans pour autant être constitués en progression systématique.

Modèle ascendant	Modèle descendant
Interprétation du message	Hypothèses sur le sens général du message
ñ	ò
Texte	Texte
ñ	ò
Phrase	Phrase
ñ	ò
Identification du mot	Mots
ñ	ò
Image sonore du mot	Analyse des unités : lettres et phonèmes
ñ	
Syllabes	
ñ	
Lettres ð Phonèmes	

V. Les pratiques d'apprentissage

Dans la pratique, l'étude des principales correspondances entre phonème et graphèmes qu'on peut identifier au déchiffrage continue d'être largement enseignée. Mais les vraies situations de lecture tendent à se répandre dès les débuts de l'apprentissage (notamment la lecture d'albums)

1. <u>Les aides à la lecture</u>

Ce terme vient de Foucambert et englobe les situations dans lesquelles le maître intervient pour aider à résoudre les problèmes que les enfants rencontrent dans leurs actes de lecture. L'enfant est au centre du processus d'apprentissage, les actes d'enseignement de l'adulte sont conçus en fonction de l'apprentissage, non en fonction d'un programme préétabli par l'enseignant.

- Elucidation des stratégies : faire expliquer à l'enfant les hypothèses de sens et les indices sur lesquelles il s'appuie.
- La mémoire : ensemble des textes lus affichés en permanence dans la classe.
- Les fichiers :
    - à classement thématique : par exemple le lexique de la bibliothèque, du coin peinture, ou les mots qui servent à poser des questions – fichier grammatical) ;
    - à classement alphabétique.

Les enfants possèdent ainsi des outils individuels : répertoires alphabétiques, cahiers de vie, …

2. <u>Activités méthodiques d'entraînement</u>

- Entraînement à formuler des hypothèses et à anticiper : présenter un livre et s'arrêter au moment crucial : les enfants inventent une fin ;
- entraînement à la discrimination visuelle rapide et à l'identification : repérer un mot dans une liste verticale ou horizontale ;
- entraînement au balayage rapide et à la lecture discontinue : trouver rapidement un nom dans une page d'annuaire.

VI. Savoir apprécier un matériel d'apprentissage ou une méthode

Pour se forger une opinion il faut examiner les activités proposées et ne surtout pas se cantonner à la seule introduction du manuel.

- Grille d'analyse
  - Quel rôle ce matériel accorde-t-il au déchiffrage ?

    Privilégie-t-il le travail sur des petits éléments non porteurs de sens (combien d'exercices sur les lettres, les sons, les syllabes ?) ou bien les activités de vraie lecture (quel travail sur la phrase, questions sur le texte dans son ensemble ?) ? Combien de temps les activités considérées occupent-elles dans la séance ?
  - Quel rôle accorde-t-on à la conscience phonique ?

    Quelle place occupe les activités de segmentation de l'oral ? Le matériel qui est proposé fait-il ou non usage des signes phonétiques ? Combien de fois ? Comme outil pour segmenter la chaîne parlée ? Comme moyen de marquer la leçon du jour ?
  - Quelle est la place des activités de reconnaissance et d'analyse des sons ?
  - Quel rôle pour les activités méta ?
    - Activités métalinguistiques : combien de fois est-il fait appel à des mots appartenant à la nomenclature grammaticale ? l'enfant est-il entraîné à manipuler ces mots ? en comprend-il le sens ?
    - Activités métacognitives : les comportements métacognitifs ont pour objet l'apprentissage lui-même et le regard que porte l'enfant sur sa propre activité : pour qu'un apprentissage soit réussi il semble important que l'enfant comprenne les buts de celui-ci (par exemple lire signifie produire du sens et pas seulement répondre aux sollicitations du maître) et les moyens à mettre en œuvre (qu'il soit capable

de dire « j'ai lu ficelle parce que ça commence comme fille ») quelle place est faite à ces activités lors de l'apprentissage ?

- Quelle progression ? Quelle place pour l'élève dans l'apprentissage ?
- Quelles différenciations pédagogiques ?

  Le travail proposé est-il identique pour tous ou les différences sont-elles prises en compte ? Prévoit-on des regroupements ? Des ateliers ? Et selon quels critères ?

- Quelles questions se poser pour un matériel de lecture de cycle 3 ?
  - Ce matériel est-il de nature à favoriser le désir de lire ? Présente-t-il es textes complets ? Ces textes paraissent-ils intéressants ?
  - Quelle part est faite aux questions de compréhension, de quel type de compréhension s'agit-il (globale ? locale ?) ?
  - Quelle est la part des activités d'entraînement à la lecture ?
  - Quelle est la part des activités portant sur la reconnaissance du code ? (exemple : question d'orthographe / mettez le mot au pluriel / de grammaire / soulignez le verbe de telle phrase / de vocabulaire / citez les mots de la famille de, …) Ces questions sont-elles des aides ou non à la lecture ? Ou la lecture est-elle un simple point de départ pour faire de la grammaire et de l'orthographe ?
  - A-t-on prévu des activités de communication à partir de la lecture ? (par exemple s'il s'agit d'un texte théâtral le faire jouer par les enfants).
  - La lecture est-elle intégrée dans un projet ? (exemple de projet de lecture/écriture : à partir d'un texte documentaire, réaliser une exposition sur un animal).

Les I. O. insistent sur la complémentarité de ces deux voies et la nécessité de les associer le plus tôt possible dans les apprentissages. La tendance actuelle est de faire apprendre simultanément en faisant interagir le code et la construction du sens.

Sup de Cours - Etablissement d'enseignement privé RNE 0333 119 L - 73, rue de Marseille - 33000 Bordeaux